

3. Гаврилова, О.Ю. Типы информации о живых существах в семантике их наименовании [Текст] / О.Ю. Гаврилова // Номинация и дискурс: Материалы Международной науч. конф. – Ч1. – Минск: МинГЛУ, 2006. – С. 112-113.
4. Голованова, Е.И. Лингвистическая интерпретация термина: когнитивно-коммуникативный подход [Текст] / Е. И. Голованова // Известия Уральского государственного университета. – 2004. – № 33. – С. 18-25.
5. Золотова, Н.О., Комарова, Ю.В. Идентификация незнакомого слова как необходимое звено познавательных процессов [Текст] / Н.О. Золотова, Ю.В. Комарова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2008. – № 2. – С. 72-78.
6. Кубрякова, Е.С. В поисках сущности языка [Текст] / Е.С. Кубрякова // Международный конгресс по когнитивной лингвистике. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. – С. 43-47.
7. Лакатос, И. Избранные произведения по философии и методологии науки [Текст] / И. Лакатос. – М.: Академический проект, 2008. – 475 с.
8. Мельников, Г.П. Основы терминоведения [Текст] / Г.П. Мельников. – М.: Изд-во ун-та Дружбы народов, 1991. – 116 с.
9. Нечаева, Н.А. Информационно-понятийная структура терминологии [Текст] / Н.А. Нечаева // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2010. – №1. – С. 112-115.
10. Поппер, К.Р. Предположения и опровержения. Рост научного знания [Текст] / К.Р. Поппер. – Ермак, 2004. – 640 с.
11. Evans, V., Green, M. Cognitive Linguistics. An Introduction [Текст] / V. Evans, M. Green. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. – 830 p.
12. Stillings, N.A., et al. Cognitive Science. An Introduction [Текст] / N.A. Stillings, St.E. Weisler, Ch.H. Chase, M.H. Feinstein, J.L. Garfield, E.L. Rissland / 2nd ed. – Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1998. – 530 p.

С.Р. Балуйн

Таганрог, Россия

ВТОРАЯ МИРОВАЯ ВОЙНА И РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В США

Развитие научной тестологии в целом и языковой тестологии в частности, с момента ее становления во второй половине XIX в. в США было

в немалой степени обусловлено культурно-историческими факторами. Среди них особое место занимают войны.

Первая мировая война послужила катализатором для тестового бума в Соединенных Штатах в 1920-х гг. Влияние Второй мировой войны на всю систему обучения иностранным языкам оказалось не менее значительным. Еще до вступления США в войну, когда стало понятно, что вовлечение страны в конфликт неминуемо, началась подготовка военных кадров. В 1941 г. фонд Рокфеллера с помощью Американского совета научных обществ (American Council of Learned Societies, ACLS) разработал программу групповой языковой подготовки. Программа была ориентирована на достаточно редко изучаемые иностранные языки, и летом 1942 г. в восемнадцати колледжах и университетах было предложено 56 курсов, обучающихся 26 языкам. Программа интенсивной языковой подготовки опиралась на популярную среди лингвистов США того времени теорию и практику структурализма. Программа ACLS была знаменательна еще и тем, что впервые в США лингвисты теоретики и лингвисты практики объединили свои усилия для решения подобных задач.

Как только США вступили в войну, необходимость в высококвалифицированных кадрах, в том числе и владеющих иностранными языками, стала очевидной. Для решения этой проблемы в штабе военной полиции Сухопутных войск была разработана программа, получившая название *Армейская специализированная программа подготовки* (Army Specialized training program - ASTP) для обучения различным специальностям, в частности, техническим и медицинским. 12 000 военных были направлены для обучения иностранным языкам на более чем 500 курсах, предлагающих большое количество языков, как популярных, так и редких. Изменились цели, и, следовательно, и программы обучения – акцент сместился в сторону обучения устной коммуникации, необходимость чего не признавали в предыдущие десятилетия господства чтения как основной цели обучения. Для армейских курсов не было разработано специальной методики обучения, и участвующие в программе учебные заведения могли применять свою методику. На курсах изучали также те аспекты культуры, которые каким-либо образом были связаны с ведением военных действий. В «учебном плане №71» целью, стоящей перед ASTP, было определено «дать обучаемому знание устной разговорной формы языка и дать обучаемому твердые познания об области, в которой язык используется» [Angiolillo

1947:32]. Продвижение по службе или понижение в должности были связаны с результатами тестирования в рамках программы ASTP.

Несмотря на изменившиеся цели обучения, сначала для контроля использовались старые «стандартные» тесты, такие, как Колумбийский или Кооперативный, а основным объектом тестирования оставалась грамматика. При этом необходимо отметить, что в некоторых учебных заведениях отказались от заданий формата «множественный выбор», заменив их заданием устно пересказать текст, устно ответить на вопросы, написать диктант или написать ответы на устные вопросы. Комиссия Ассоциации современных языков (MLA), которая в 1944 г. провела широкомасштабную проверку программы ASTP, рекомендовала разработать «новые методы для объективного тестирования аудирования и говорения». К сожалению, короткий срок действия программы ASTP не позволил сделать серьезный шаг вперед в этом направлении, а также выработать единый подход к организации контроля методом тестов. Однако именно тогда было положено начало критериально-ориентированному тестированию, в отличие от нормо-ориентированного, применявшегося ранее.

В армии были установлены два критериально-ориентированных уровня владения языком – высший «expert» и достаточный «competent»:

1. Обучаемым, которые убедили авторитетных специалистов учебного заведения в том, что они понимают и говорят на языке так же, как носители языка с таким же как у них уровнем образования, будет присвоен уровень «expert».

2. Обучаемым, которые убедили авторитетных специалистов учебного заведения в том, что они понимают разговор двух взрослых носителей языка и говорят на языке на военные нетехнические темы так, что их понимает носитель языка, будет присвоен уровень «competent» [Ghigo 1943].

Эта шкала может быть названа первой шкалой в истории языкового тестирования, в которой критерии носят функциональный характер, а не грамматический. Однако она не получила широкого распространения. Более популярными были шкалы с уровнями отлично/хорошо/удовлетворительно (excellent/good/fair). Так как студенты курсов считались студентами данного учебного заведения, преподаватели настаивали на использовании методов тестирования и стандартов оценивания, принятых в данном учебном заведении до войны.

В тот период встречается и более инновационная практика тестирования. Например, тест по аудированию ASTP в Висконсинском

университете (University of Wisconsin) состоял из диктанта и заданий на устный перевод, в которых экзаменатор читал предложение, а студенты его переводили:

Voulez-vous faire une promenade?

В другой части студенты письменно отвечали на устные вопросы, при этом ответы были на английском или иностранном языке, например:

Avez-vous achete un journal aujourd'hui?

Много экспериментов по тестированию проводили в Квинс Колледже (Queens College) в Нью-Йорке. Устный экзамен проводился в помощью фонографа, и ответы студентов также записывались на фонограф. Наряду со стандартными приемами, такими как ответы на вопросы и перевод, при тестировании применялись комиксы и наглядные пособия [Angiolillo 1947:159].

Для специалистов, связанных с армейской языковой программой, была очевидна необходимость поиска новых тестовых форматов. В 1944 г. Уолтер Каулферс, рассматривая вопрос о тестах, необходимых в военных условиях, определил цель, стоящую перед тестологами. Он полагал, что задания теста для оценивания общего владения языком должны быть такими, чтобы экзаменуемый мог четко продемонстрировать готовность использовать язык в реальных жизненных ситуациях, где неумение понять речь и говорить на иностранном языке без подготовки может стать серьезной преградой для обеспечения безопасности и комфорта, а также для исполнения своих военных обязанностей. У. Каулферс высказывался за широкое использование заданий, не требующих знания большого количества грамматических конструкций, таких как:

How would you tell a Spanish-speaking native to get a doctor?

How would you ask him to change a ten-dollar bill? [Kaulfers 1944:137]

Программа ASTP просуществовала недолго. 18 февраля 1944 г. Военное ведомство (War Department) объявило об отмене большей части языковых курсов по причине «военной необходимости» - надо было отправить дополнительный контингент кадров в Европу и Азию. Ее содержание и достижения явились темой широкого обсуждения в прессе того времени и получили лестные отзывы. Писали о том, что наконец-то «лингвистическая наука» нашла надежный метод обучения иностранным языкам. Тон отчета Ассоциации современных языков был более сдержанным, но отзывы были также положительные.

Конечно, программа ASTP имела ряд преимуществ перед школьными и вузовскими. Обучение проводилось в атмосфере военной дисциплины и на нее отводилось много времени.

Поскольку участие в программе считалось привилегией, мотивация к обучению была очень высокой. Однако многим участникам программы так и не довелось использовать полученные знания на практике. Те же, кто все же использовал язык в практической деятельности, находились далеко, и у тестологов не было возможности оценить результаты их обучения.

В годы войны практика тестирования в учебных заведениях была значительно ограничена, однако тестовая теория в 1940-е гг. продолжала развиваться. Заметным вкладом в нее стала разработка методики факторного анализа. В 1941 г. Джон Кэрролл (John Carroll) завершил работу над диссертацией в Миннесотском университете (University of Minnesota), посвященную факторному анализу уровня владения английским языком его носителя. Проблему факторного анализа также рассматривали Дж. Уиттенборн (J.R. Wittenborn) и Р. Ларсен (R.P. Larsen) в 1944 г. [Carroll 1941; Wittenborn, Larsen 1944]. Знаменательным событием того времени был отказ от применения в 1942 г. тестов Совета колледжей «старого типа», на смену которым пришли новые тесты учебных достижений.

К концу войны тестологи Института Вооруженных Сил (Armed Forces Institute) разработали серию стандартизованных тестов по грамматике французского языка, чтению и лексике. Тесты не имели успеха и подверглись суровой критике из-за обилия ошибок и опечаток, задания не были связаны с контекстом и часто проверяли не уровень владения языком, а логику или интеллект.

Тем не менее, вовлечение военных специалистов в обучение иностранным языкам и тестирование во время Второй мировой войны оставило заметный след в истории языковой тестологии США и способствовало ее дальнейшему развитию.

Библиографический список

1. Angiolillo P. Armed Forces foreign language teaching: critical evaluation and implications. - New York : S.F.Vanni. - 1947. – 440 p.
2. Carroll J.B. A factor analysis of verbal abilities // Psychometrika. - 1941. - N6. - P. 279-308.
3. Ghigo F. Standardized Tests in the ASTP at the University of North Carolina / French Review. - 1943. - N17. – P. 358-360.

4. Kaulfers W.V. War-time developments in modern language achievement testing // *Modern Language Journal*. - 1944. - N28. – P. 136-150.
5. Wittenborn J.R, Larsen R.P. A factorial study of achievement in college German // *Journal of Educational Psychology*. - 1944. - N35. – P. 39-48.

Белеева И.Д.
Екатеринбург, Россия

НЕКОТОРЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ О КВАНТИТАТИВНОЙ ПОЛИСЕМИИ В ЛЕКСИКЕ РУССКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ

Многозначное слово как единица системы языка, “представляющая собой единое смысловое целое, объединяющее в плане содержания ряд виртуальных семантических вариантов или отдельных значений слова” [38, 108], издавна привлекает внимание лингвистов. В отечественной лингвистической литературе ещё в XIX веке отмечалась совершенно особая роль слов с развитой многозначностью, подчёркивалось, что такие слова позволяют лучше понять “душу народа”, историю развития лексической системы языка [30; 32]. Показательно, что явление полисемии в языках мира ещё в середине XX века оценивалось, то, как нетипичное явление [21], то, как явление, охватывающее 80 % слов в языке [5].

В последние годы наблюдается тенденция к последовательному противопоставлению многозначных слов на основе количества значений и к автономному исследованию многозначности в выделенных таким образом зонах, что позволяет пролить новый свет и на общие закономерности функционирования лексико-семантической системы языка в целом. Сопоставительное исследование количественной стороны полисемии даёт также “дополнительные критерии для семантической типологии” [38, 107]. Однако следует отметить, что дискуссионность многих общих проблем теории многозначности (решение вопроса о соотношении многозначности и омонимии, о соотношениях номерных и неномерных значений и т.д.) сдерживает исследования. Так, до настоящего времени не существует единого мнения о количестве зон многозначности, так же как и нет общепризнанных критериев для их выделения.

Каковы же объективные критерии для выделения и рубрикации зон развитой многозначности в лексике русского и французского языков? По